Transtorno do Espectro Autista: vivências, práticas e conhecimento científico / ISBN: 978-65-284-0639-5
Camila Mugnai Vieira *et al*. (org.) / Editora De Castro, 2026 / DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0639-5CAP6

Capítulo 6

Entre o ingresso e a permanência: relatos de experiência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no curso de pedagogia

Gabriele Vitória de Souza
Elias Florêncio Barbosa
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Superior brasileiro passou por importantes transformações relacionadas à democratização do acesso, impulsionadas por políticas públicas voltadas à ampliação do direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidaram avanços significativos ao assegurar ao Público da Educação Especial (PEE) o direito de acessar e permanecer em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015).

Como consequência desse movimento, observa-se um crescimento gradual da presença desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), ampliando as discussões sobre inclusão para além do ingresso, de modo a contemplar também as condições de permanência, participação e aprendizagem.

Entre os estudantes que vêm ocupando esse espaço, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas universidades tem se tornado cada vez mais frequente. O TEA caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestando-se de maneira heterogênea e com diferentes necessidades de apoio (American Psychiatric Association, 2023; Organização Mundial da Saúde, 2022).

Como citar: SOUZA, G. V. de; BARBOSA, E. F.; SOUZA, M. M. G. da S. e. Entre o ingresso e a permanência: relatos de experiência de estudantes com transtorno do espectro autista no curso de pedagogia. *In*: VIEIRA, C. M.; GATTO, P. A. S.; DAVID, G. P.; SOUZA, Y. M. V. de (org.). **Transtorno do Espectro Autista**: vivências, práticas e conhecimento científico. São Carlos: De Castro, 2026. p. 101-110. / Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Essa diversidade faz com que a experiência universitária seja vivenciada de formas distintas, exigindo que as instituições estejam preparadas para reconhecer e responder às necessidades individuais de seus estudantes.

Embora o acesso ao Ensino Superior represente uma importante conquista, a permanência acadêmica ainda constitui um desafio para muitos estudantes com TEA. Demandas relacionadas à organização dos estudos, ao gerenciamento do tempo, às funções executivas, às interações sociais e à adaptação às exigências da rotina universitária podem influenciar significativamente sua trajetória acadêmica. Entretanto, tais desafios não podem ser compreendidos exclusivamente a partir das características individuais dos estudantes. Em consonância com o modelo social da deficiência, reconhece-se que as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas e institucionais também interferem nas possibilidades de participação e desenvolvimento acadêmico, atribuindo às universidades a responsabilidade de construir ambientes mais acessíveis e inclusivos (Brasil, 2015; Brandão; Martins, 2025).

Nesse contexto, a inclusão no Ensino Superior ultrapassa a oferta de adaptações pontuais, exigindo o fortalecimento de políticas institucionais, ações de acessibilidade pedagógica e redes de apoio que favoreçam o pertencimento e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua formação (Brandão; Martins, 2025). Tais ações tornam-se ainda mais relevantes quando se considera que a experiência universitária é atravessada por diferentes marcadores sociais, como gênero, raça e classe social, os quais podem potencializar barreiras ou favorecer oportunidades de participação.

Compreender esse processo, contudo, requer ir além dos indicadores institucionais e das normativas legais. Os relatos de experiência possibilitam conhecer como os próprios estudantes significam suas trajetórias, evidenciando desafios, estratégias de enfrentamento, redes de apoio e experiências de participação que nem sempre são perceptíveis nas análises quantitativas. Ao reunir as narrativas de dois estudantes com TEA, um ingressante e uma concluinte do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista, este capítulo busca evidenciar como diferentes momentos da formação acadêmica produzem necessidades, desafios e conquistas singulares.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo relatar e discutir as experiências vivenciadas por dois estudantes com TEA, matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. A partir de suas narrativas, busca-se compreender os desafios e as potencialidades relacionados à permanência e à participação no Ensino Superior, bem como refletir sobre a importância das redes institucionais de apoio e das práticas de acessibilidade pedagógica para a construção de trajetórias acadêmicas mais inclusivas.

Vivências discentes

Relato do aluno ingressante, homem cisgênero, de 20 anos, diagnosticado com TEA e nível 1 de suporte.

Vou compartilhar algumas experiências, desafios e oportunidades que vivenciei durante esse período de ingresso na universidade.

Apesar do pouco tempo na UNESP, enfrentei alguns desafios logo no início da graduação. Um deles foi retomar a vivência em uma sala de aula, um ambiente com muitos estímulos, o que representou uma dificuldade significativa para mim. Eu havia concluído o Ensino Médio recentemente, ao final de 2024, e, após aproximadamente um ano, retornar a um ambiente acadêmico com essa configuração foi um grande desafio a ser superado. Felizmente, por meio do apoio de colegas e amigos que conheci na faculdade, tive contato com o Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI)[1], e pude solicitar um abafador de ruído, recurso que contribuiu significativamente para melhorar minha qualidade de permanência não apenas em sala de aula, mas em diferentes espaços do ambiente acadêmico.

Durante esse período na UNESP, também tive a oportunidade de reencontrar pessoas que acompanharam minha trajetória desde a época em que realizei atendimentos no CEES. A partir desses reencontros, pude fortalecer uma importante rede de apoio. Junto a essas pessoas e a outros colegas com TEA, participei da criação de uma roda de conversa voltada às pessoas com TEA. A partir dessa iniciativa, formamos um grupo que, atualmente, reúne alguns estudantes autistas e tem como principal objetivo ampliar a participação e o acolhimento de todos os estudantes com TEA.

Outra oportunidade importante foi minha participação como membro ouvinte na LANI - Liga Acadêmica de Neurodesenvolvimento Infanto-Juvenil. Embora, em geral, as ligas acadêmicas sejam direcionadas a estudantes da área da saúde, a LANI é uma das iniciativas que também contempla o curso de Pedagogia. Assim que tive conhecimento dessa possibilidade, procurei participar como membro ouvinte, ampliando minhas oportunidades de aprendizagem e de aproximação com temas relacionados ao neurodesenvolvimento.

Todas essas experiências têm contribuído para minha trajetória na universidade, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na construção de vínculos, redes de apoio e novas possibilidades de participação no espaço universitário.

Relato da aluna concluinte, mulher cisgênero, de 22 anos, diagnosticada com TEA, nível 1 de suporte e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Minha vida educacional sempre foi excelente, restringindo-se ao campo dos conteúdos a serem apreendidos, já que, no tocante à socialização e às conversas com professores e colegas, sempre foi mais difícil. Esse contexto, porém, só se manteve até o Ensino Médio.

Em meio à pandemia, vi-me em um terceiro e último ano escolar muito complicado, com aulas on-line e atividades mediadas pela tecnologia, algo que nunca havíamos vivido

1 O Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI) da UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, desenvolve ações voltadas à promoção da inclusão no Ensino Superior, oferecendo suporte pedagógico e articulando estratégias de acessibilidade curricular para estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Seu trabalho busca favorecer não apenas o ingresso, mas, sobretudo, a permanência, a participação e o sucesso acadêmico de estudantes matriculados no Cursinho Alternativo da UNESP (CAUM), nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação da unidade.

até então. Isso me causou um declínio nas notas e nas habilidades básicas, como escrever, por exemplo. Muitas atividades e prazos, que antes não existiam, tornaram-se cotidianos, o que ocasionou forte procrastinação, perda de datas importantes e, consequentemente, perda de interesse pelos estudos. Até então, o diagnóstico não havia sequer sido cogitado; portanto, muitas perguntas não tinham respostas, e assim fui vivendo.

Cerca de dois anos depois, já com hipóteses diagnósticas de TEA e TDAH, optei pela carreira na área da Educação. Ingressei, por meio do vestibular, na Universidade, dando início à minha vida acadêmica no curso de Pedagogia. Passei, então, a vivenciar uma experiência diferente de tudo o que havia experimentado até aquele momento em minha trajetória educacional.

No primeiro ano da graduação, tive meu primeiro contato com o NAPI, por meio de uma entrevista, na qual me foi designada uma monitora, que também me acompanharia no ano seguinte. Juntas, desenvolvemos práticas que me auxiliaram não apenas a compreender os conteúdos das disciplinas com mais êxito, mas também na organização das leituras, das datas de entrega de trabalhos, entre outros aspectos.

Entre as práticas vivenciadas durante os dois primeiros anos, ressalto algumas, como as leituras conjuntas entre a monitora e eu, bem como a discussão dos textos lidos, a troca de ideias e a síntese dessas discussões em anotações. Além disso, utilizávamos grifos coloridos como estratégia para destacar as partes mais importantes dos textos, permitindo que, durante as discussões em sala de aula com professores e colegas, eu conseguisse me localizar com mais tranquilidade.

Outra estratégia utilizada foram os diálogos sobre a vivência acadêmica, nos quais o suporte emocional estava sempre presente, bem como discussões sobre meus comportamentos em sala de aula diante de determinadas situações e sobre o que eu poderia fazer para favorecer minha autorregulação durante as aulas.

Ao iniciar o terceiro ano da graduação, houve uma troca de monitoras e, juntamente com a inserção da nova monitora em minhas atividades acadêmicas, algumas práticas também foram incorporadas à organização dos meus estudos, como a criação de um planner de estudos, alimentado e acompanhado por nós duas. Nele eram registradas as datas de provas, as entregas de trabalhos, bem como os textos que seriam trabalhados em cada aula.

Outro fator que dificultava minha organização era o controle das faltas durante os semestres, no qual eu me perdia com facilidade, causando desordem emocional e psicológica. Para resolver esse problema, o planner de estudos também passou a ser utilizado para registrar as faltas em tempo real. O planner era conferido semanalmente e atualizado sempre que necessário, funcionando como um instrumento de previsibilidade que favorecia minha autorregulação ao longo dos semestres.

Ainda no primeiro ano, pude vivenciar um dos pilares do tripé universitário, pelo qual desenvolvi grande apreço: a pesquisa científica. Juntamente com minha professora orientadora, dei início a uma pesquisa que, mais tarde, se tornaria meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na temática da Educação Especial, com foco em estudantes com Altas Habilidades. A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, de forma não remunerada e, posteriormente, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), durante um período de um ano (de setembro de 2023 a agosto de 2024), contando também com o auxílio da monitora que me acompanhava. Nesse processo, pude desenvolver habilidades relacionadas à escrita, à organização de ideias e de dados, à análise dessas informações e à exposição dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa.

Como um dos desdobramentos dessa pesquisa, além do relatório final e do meu TCC, um novo desafio surgiu: a apresentação de um artigo completo na XIX Jornada Pedagógica da universidade. Com o apoio da minha monitora e da professora orientadora, obtive êxito tanto na apresentação quanto na explanação do trabalho aos participantes da sessão. Foi um marco de autonomia em minha vivência acadêmica.

Ao iniciar o segundo ano da graduação, tive contato e vivência prática com outro pilar do tripé universitário: a extensão. Participei de um projeto voltado à formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de ambientes inclusivos em sala de aula, experiência que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento, tanto como estudante quanto como futura professora, de forma crítica e reflexiva.

Em um segundo ano bastante intenso, tive a oportunidade de participar, pela primeira vez, de uma mesa-redonda como convidada e palestrante, abordando a temática dos estudantes com deficiência e TEA na universidade. Com a presença da minha monitora e o apoio dos demais estudantes presentes, a atividade ocorreu de forma tranquila, possibilitando que eu exercitasse, mais uma vez, minha autonomia, tanto nas falas quanto na permanência durante todo o evento.

Ainda no segundo ano, pude participar do XII Ciclo de Palestras de Educação Especial no Brasil e, motivada por minha professora orientadora, atuar como monitora do evento. Com responsabilidades diferentes das vivenciadas até então, uma nova perspectiva se revelou a mim diante das ações, dos eventos e das possibilidades existentes na universidade. Ao presenciar o acolhimento, a inclusão e a valorização do indivíduo como princípios centrais da Educação, senti-me impulsionada a alcançar novos marcos pessoais e profissionais, além de ter a oportunidade de apresentar mais um trabalho.

Ao final do segundo ano, surgiu uma nova oportunidade de aprendizado com a apresentação do relatório final da pesquisa iniciada no primeiro ano da graduação no Congresso de Iniciação Científica. O desafio aparente consistia em resumir toda a pesquisa em poucos minutos. Entretanto, com os treinamentos realizados pela monitora que me acompanhava e pela professora orientadora, consegui superar esse desafio com sucesso. A apresentação e a explanação da pesquisa foram realizadas com êxito e finalizadas com um profundo sentimento de conquista. Antes do encerramento daquele ano, ainda tive a oportunidade de ministrar um minicurso sobre levantamento bibliográfico, encerrando esse período com muitas realizações e crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Já no terceiro ano do curso de Pedagogia, novamente pude participar como convidada de uma mesa-redonda, desta vez em alusão ao mês de conscientização sobre o TEA, em abril. Com falas mais extensas e abrangentes do que na primeira experiência, pude perceber claramente meu desenvolvimento como discente e como pessoa capaz de refletir e expressar suas ideias. Fiquei orgulhosa de mim.

No último ano da graduação, dei continuidade à pesquisa científica, iniciando novamente um projeto PIBIC, trabalhando a mesma base da pesquisa anterior, ou seja, as concepções de crianças e adolescentes, mas agora com foco no TEA, buscando analisar essas concepções a partir das classificações utilizadas na pesquisa anteriormente desenvolvida.

Ao final do curso de Pedagogia, tendo sido acompanhada pelo NAPI desde o início da graduação, pude perceber mudanças significativas em minhas ações, comportamentos e sentimentos. Desenvolvi estratégias para trabalhar melhor em grupo, formas de manter relações sociais mais tranquilas e menos desgastantes e, acima de tudo, conquistei maior autonomia, não apenas acadêmica, mas também para minha vida cotidiana como pessoa inserida ativamente na sociedade. Essa autonomia adquirida refletiu-se, inclusive, em minha entrada no NAPI como monitora, oportunidade na qual posso compartilhar o que aprendi e vivenciei ao longo desses quatro anos de trajetória acadêmica.

Concluo esta etapa com o desejo de dar continuidade aos meus estudos. Hoje, reconheço o grande e belo sentimento que desenvolvi pela universidade, pela pesquisa e por esse ambiente que, sem a participação e a influência do NAPI, poderia ter se tornado muito mais árduo. Ao contrário, transformou-se em um espaço que despertou em mim não apenas o desejo de continuar, mas também o compromisso de fazer a diferença na vida de outras pessoas.

Entre diferentes momentos, experiências que se aproximam

Os relatos apresentados, embora correspondam a estudantes em momentos distintos da trajetória universitária, evidenciam elementos comuns relacionados à experiência de estudantes com TEA no Ensino Superior. Enquanto o primeiro relato apresenta as vivências de um estudante ingressante, ainda em processo de adaptação ao ambiente universitário, o segundo recupera a trajetória de uma estudante concluinte, permitindo observar um percurso de quatro anos marcado por desafios, estratégias de apoio, participação acadêmica e ampliação progressiva da autonomia.

A aproximação entre essas experiências permite compreender que a permanência universitária não se restringe ao acesso à instituição, mas envolve condições que favoreçam participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento ao longo de toda a formação.

Um primeiro aspecto comum refere-se à necessidade de mediações que possibilitem aos estudantes lidar com as demandas e características do ambiente universitário. No relato do estudante ingressante, o excesso de estímulos presentes nos espaços acadêmicos, especialmente na sala de aula, constituiu uma barreira importante à sua experiência inicial, sendo o acesso ao abafador de ruído uma estratégia que contribuiu para sua permanência e bem-estar. De modo semelhante, a estudante concluinte descreve a necessidade de estratégias sistemáticas para organização de leituras, prazos, provas e faltas, utilizando recursos como *planner*, acompanhamento semanal e organização compartilhada. Embora as estratégias sejam diferentes, ambas evidenciam a importância de reconhecer as necessidades individuais e construir recursos que favoreçam a autorregulação e a participação acadêmica (Martins *et al.*, 2024).

Outro elemento que aproxima os relatos é a importância das redes de apoio. O estudante ingressante destaca o papel dos colegas e amigos no acesso ao NAPI, bem como a constituição de uma rede entre estudantes com TEA. A estudante concluinte, por sua vez, evidencia a importância da relação construída com monitoras, professora orientadora e profissionais do NAPI ao longo de sua formação. Esses relatos indicam que o suporte não se limita a uma relação individual entre estudante e serviço especializado, mas se constitui por meio de uma rede de relações que pode envolver pares, professores, orientadores, monitores e setores institucionais. A existência dessas redes parece favorecer não apenas a resolução de dificuldades pontuais, mas também a construção de vínculos e do sentimento de pertencimento à universidade (Martins *et al.*, 2024).

Os relatos também apresentam aproximações quanto à participação em diferentes dimensões da vida universitária. No caso da estudante concluinte, a participação em pesquisa, extensão, eventos científicos, me-

sas-redondas, minicursos e atividades acadêmicas foi progressivamente ampliando suas possibilidades de atuação e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia. O estudante ingressante, por sua vez, já identifica possibilidades de participação para além das atividades curriculares, como a inserção em uma liga acadêmica e a organização de espaços de diálogo entre estudantes com TEA. Essas experiências demonstram que a inclusão no Ensino Superior não deve ser compreendida apenas pela possibilidade de acompanhar disciplinas, mas também pelo acesso às diferentes oportunidades formativas que constituem a experiência universitária.

Outro ponto relevante é que os dois relatos evidenciam a importância de estratégias que não apenas respondam às dificuldades, mas também reconheçam potencialidades e interesses dos estudantes. A estudante concluinte encontrou na pesquisa científica, na extensão e na participação em eventos espaços para desenvolver habilidades, expressar conhecimentos e construir uma identidade acadêmica. O estudante ingressante, por sua vez, demonstra interesse em ampliar sua participação em atividades relacionadas ao neurodesenvolvimento e em construir espaços coletivos de apoio. Nesse sentido, as ações de inclusão podem assumir uma perspectiva mais ampla, que ultrapasse a lógica de compensação de dificuldades e favoreça o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e da participação ativa dos estudantes.

Por fim, a comparação entre os relatos permite compreender que as necessidades de apoio podem se modificar ao longo da trajetória acadêmica. O estudante ingressante encontra-se diante dos desafios iniciais de adaptação e construção de vínculos, enquanto a estudante concluinte relata um processo no qual os apoios recebidos foram gradualmente incorporados à construção de estratégias próprias de organização, participação e autorregulação. Essa diferença não significa que a necessidade de apoio desapareça com o tempo, mas evidencia a importância de um acompanhamento flexível e contínuo, capaz de se reorganizar conforme as demandas apresentadas pelo estudante. Assim, experiências como as relatadas apontam para a necessidade de políticas e práticas institucionais que compreendam a permanência como um processo dinâmico, no qual acessibilidade, apoio, participação e autonomia devem ser continuamente articuladas.

Permanecer, participar e pertencer

Os relatos analisados evidenciam que a experiência universitária de estudantes com TEA é constituída por trajetórias singulares, mas que apresentam desafios e necessidades comuns, especialmente no que se refere à adaptação aos diferentes contextos acadêmicos, à organização das demandas, à construção de vínculos e ao acesso às oportunidades de participação.

A comparação entre um estudante ingressante e uma estudante concluinte possibilitou observar que a inclusão e a permanência são processos construídos ao longo do tempo e que demandam acompanhamento contínuo.

Nesse sentido, garantir a permanência de estudantes com TEA no Ensino Superior exige que a universidade ultrapasse a perspectiva de que a inclusão se encerra no ingresso ou na oferta de um recurso específico. É necessário assegurar acessibilidade nos diferentes espaços e atividades, disponibilizar apoios pedagógicos quando necessários, favorecer recursos de organização e autorregulação e considerar também aspectos relacionados aos estímulos ambientais, à comunicação e à participação social. Essas ações devem ser construídas de maneira individualizada, respeitando as características e necessidades de cada estudante.

Os relatos também reforçam a importância de fortalecer serviços institucionais como o NAPI, bem como ampliar a articulação entre estudantes, professores, orientadores, monitores, setores administrativos e demais atores envolvidos na vida universitária. Da mesma forma, é fundamental garantir que estudantes com TEA tenham acesso não apenas às atividades curriculares, mas também à pesquisa, à extensão, aos eventos científicos, às ligas acadêmicas e aos demais espaços de formação e convivência. A participação nesses diferentes contextos pode contribuir para a construção da autonomia, do pertencimento e de trajetórias acadêmicas mais amplas.

Conclui-se, portanto, que promover a permanência de estudantes com TEA na universidade implica construir uma instituição que reconheça a diversidade de formas de aprender, participar, comunicar-se e vivenciar o espaço acadêmico. Mais do que oferecer respostas diante das dificuldades, é necessário estabelecer uma cultura institucional de acessibilidade, acolhimento e participação, capaz de identificar barreiras, construir estratégias e valorizar as potencialidades dos estudantes. Os relatos apresentados demonstram que, quando encontram suporte adequado e oportunidades efetivas de participação, estudantes com TEA podem não apenas permanecer na universidade, mas ocupar diferentes espaços, produzir conhecimento, participar da vida acadêmica e construir trajetórias de crescente autonomia.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Tradução da 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRANDÃO, V.; MARTINS, S. E. S. de O.. Inclusão no ensino superior: desafios e avanços nas políticas de educação para estudantes em situação de deficiência no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 2, p. e025028, 2025. DOI: https://doi.

org/10.36311/2358-8845.2025.v12n2.e025028. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/17113. Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

MARTINS, S. E. S. de O.; *et al.* Monitoria acadêmica a universitários em situação de deficiência no ensino superior. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7934, p. 1-24, 2024. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v26i0.7934. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7934. Acesso em: 20 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID-11. Genebra: World Health Organization, 2022. Disponível em: https://icd.who.int/. Acesso em: 14 maio 2026.